

FORMAÇÃO INTERCULTURAL DOCENTE: O ESPAÇO FRONTEIRIÇO COMO CENÁRIO

Luciana Contreira Domingo¹¹⁵

Daiane Araujo Marinho¹¹⁶

RESUMO

Estudos sobre a comunicação intercultural e sobre ensino-aprendizagem de línguas apontam que o domínio das estruturas gramaticais não garante uma comunicação satisfatória, já que comunicar-se significa muito mais que intercambiar frases gramaticalmente corretas. O fluxo permanente de indivíduos provenientes de diferentes regiões, resultado da onda migratória originada principalmente pela atual fase da globalização, constitui-se como cenário para reflexões sobre as relações estabelecidas em ambientes fronteiriços. Neste contexto, o hibridismo tão característico das cidades de fronteira representa um terreno fértil para a reflexão sobre a formação docente. Deste modo, a interculturalidade – entendida aqui como a relação entre culturas pautada pelo binômio ser-agir – e a abordagem intercultural parecem ser as opções mais efetivas para a promoção do diálogo entre culturas e para o ensino de línguas na fronteira Brasil – Uruguai, onde atuamos. O objetivo deste trabalho é socializar a reflexão sobre necessidade de incluirmos o componente intercultural na formação de professores de português e espanhol a partir da compreensão de professor de línguas como mediador intercultural (SERRANI, 2005), como um profissional capaz de promover o diálogo entre línguas-culturas diferentes. A perspectiva intercultural no ensino de línguas pressupõe a adoção de posturas e atitudes que evitem a folclorização da língua-cultura meta e sua redução a objeto de análise e que considerem a diversidade dos sujeitos envolvidos no encontro intercultural. Para discutir essas questões nos propomos revisar alguns conceitos fundamentais tais como interculturalidade, competência comunicativa intercultural e formação docente. A reflexão desenvolvida tem como base os pressupostos teóricos encontrados principalmente em Canclini (2005, 2012) Santos (2004, 2008, 2011 e 2012) e Serrani (2005).

Palavras-chave: Interculturalidade; perspectiva intercultural; Formação docente na fronteira.

CONTEXTO

Estudos sobre a comunicação intercultural e sobre ensino-aprendizagem de línguas apontam que o domínio das estruturas gramaticais não garante uma comunicação satisfatória, já que comunicar-se significa muito mais que intercambiar frases gramaticalmente corretas. Nessa perspectiva, ensinar língua é também ensinar a perceber e a perceber-se, já que língua é também um sistema de percepção e representação do pensamento.

Lima, retomando uma noção presente em muitos estudos linguísticos, afirma que “além de um instrumento para comunicação, a língua é um sistema de representação do nosso pensamento

¹¹⁵ Professora Assistente na Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão. Doutoranda em Letras pela Universidade Católica de Pelotas/ RS. Email: lucianadomingo@unipampa.edu.br

¹¹⁶ Acadêmica do Curso de Letras Português-Espanhol da Universidade Federal do Pampa. Email: danny2007marinho@hotmail.com

e da nossa maneira de ver o mundo. Afinal, ensinar uma língua é, sobretudo, ensinar sua realidade” (2009, p.184). Desse modo, todas as questões que envolvem o uso, o ensino e a aprendizagem de uma língua são além de questões linguísticas, questões políticas, históricas, sociais e culturais (ANTUNES, 2009). Esses aspectos são fundamentais na construção da identidade, das múltiplas identidades que assumimos nos diferentes eventos de interação dos quais participamos em sociedade e, no âmbito escolar e acadêmico, aproximam a prática social para dentro da sala de aula (MOITA LOPES, 2003).

O fluxo permanente de indivíduos provenientes de diferentes regiões pode ser analisado como resultado da onda migratória originada principalmente pela atual fase da globalização. Neste contexto, o hibridismo tão característico das cidades de fronteira representa um terreno fértil para a reflexão sobre a formação inicial de professores de línguas portuguesa e espanhola.

Com base em Canclini (2012), adotamos o conceito de cultura híbrida como um processo sociocultural no qual estruturas ou práticas que estavam separadas se combinam gerando novas práticas. Para o autor, a hibridação surge a partir da criatividade individual e coletiva, da arte e da vida cotidiana e do desenvolvimento tecnológico; os fluxos migratórios, o turismo, os intercâmbios econômicos e a hegemonia das indústrias culturais são os elementos que mais contribuem a esse processo. Sendo assim, se produz uma mistura ou fusão de culturas ou elementos culturais que dão origem a novas e complexas formas culturais, enfim, a uma nova cultura híbrida.

A reflexão sobre o ensino de línguas próximas e em contexto fronteiriço deve, em nosso entendimento, considerar o hibridismo característico da sociedade em questão e pautar-se pela relação dialógica entre línguas-culturas e pelo binômio ser-agir, característicos das relações interculturais. O hibridismo encontrado na fronteira onde atuamos - facilmente identificável na fusão língua-cultura – leva-nos ao entendimento de que a formação docente não deve atender somente a diversidade, mas sim formar profissionais capazes de promover atitudes, destrezas e valores que respeitem e considerem nas práticas pedagógicas o resultado do processo de hibridação das culturas.

O objetivo deste trabalho é socializar a reflexão sobre a necessidade de incluirmos a perspectiva intercultural na formação de professores de português e espanhol a partir da compreensão de professor de línguas como mediador intercultural (SERRANI, 2005), como um profissional capaz de promover o diálogo entre línguas-culturas diferentes. Nossa reflexão parte da realidade observada no Curso de Letras Português e Espanhol, da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão. A cidade de Jaguarão/ RS, fronteira do Brasil com a cidade de Rio Branco/ Uruguai, possui cerca de 27 mil habitantes e recebe anualmente um considerável número de pessoas de diferentes regiões do país que se instalam na cidade para

estudar ou trabalhar em instituições públicas federais.

A PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Para uma melhor compreensão dessa perspectiva é necessário que explicitemos nosso entendimento do termo intercultural. Adotamos a definição de Canclini, para quem o termo remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas,

alude a un mundo contemporáneo en el que no sólo vivimos cerca de los otros sino que interactuamos con muchos otros todos los días, y tenemos que ver qué tomamos nosotros de ellos, qué toman ellos de nosotros y cómo construimos identidades en parte mezcladas (2005, p. 144)

A partir dessa definição compreendemos que neste processo há trocas mútuas que permitem reconstrução, ressignificação de identidades e identificações. Os sujeitos envolvidos no processo interagem, influenciam-se mutuamente e pautam suas ações a partir da relação com o outro, num vaivém constante que implica negociação, conflito e empréstimos recíprocos.

A perspectiva intercultural no ensino de línguas pressupõe a adoção de posturas e atitudes que evitem a folclorização da língua-cultura meta e sua redução a objeto de análise e que considerem a diversidade dos sujeitos envolvidos no encontro intercultural. Entendemos que essa perspectiva contribui ainda, nos termos de Almeida Filho, para a desestrangeirização da língua-cultura. Segundo o autor (2008), desestrangeirização é

um processo consciente de reagir a tendências de estrangeirização da língua-alvo mediante medidas que reinstauram a interação comunicativa no idioma de modo a fazer com que o aprendiz sinta a língua-alvo como gradualmente sua também, como língua que se desdobra em sua identidade.

O processo descrito por Almeida Filho aproxima-se do falante intercultural proposto por Kramsch (2001, p. 33). Para a autora, um idioma e uma cultura nacional é uma falácia e a velha dicotomia falante nativo *versus* falante ideal já não se sustenta. Sendo assim, o falante nativo ideal deve dar lugar ao falante intercultural, entendido como um mediador entre culturas diferentes.

Outro conceito fundamental para a reflexão que ora realizamos é o de Competência Comunicativa Intercultural (CCI), aqui entendida como a capacidade de interagir com diferentes universos culturais. Bateman (apud MOTTA-ROTH, 2003, p. 320) a define como habilidade em atravessar fronteiras, mediar entre duas ou mais identidades culturais e buscar compreender a cultura da LE e a sua própria pela ótica do OUTRO. Para Oliveras (2000, p.35), CCI *es una cuestión de actitud hacia otras culturas en general y hacia culturas específicas en particular.*

Na abordagem intercultural, requerida no processo de formação da CCI, o professor tem papel fundamental, pois, segundo Santos (2008, p. 59), é ele que conduz o processo e orienta as experiências de uso da língua desenvolvidas em sala de aula. O professor não é responsável somente pelos conteúdos, mas também pelas relações de interação entre os sujeitos no processo de aprendizagem. Por outro lado, o papel do aluno também é ressignificado, pois, passamos do falante nativo ideal ao falante intercultural, modelo almejado nesta abordagem. Uma perspectiva de ensino de LE *intercultural* pressupõe, em nossa leitura, a inclusão e o efetivo diálogo *entre* as línguas-culturas envolvidas nos processos de ensinar e aprender. Com planejamento curricular e práticas didáticas que incluam a língua-cultura de origem e a língua-cultura meta é possível promover esta “conversa” e propiciar um espaço para as diferentes narrativas de pertencimento, muitas vezes olvidadas em materiais didáticos e propostas homogeneizantes e descontextualizadas de ensino de línguas.

FORMAÇÃO DOCENTE NO ESPAÇO FRONTEIRIÇO

Serrani propõe que o professor de línguas (materna ou estrangeira) seja um interculturalista, atento aos processos discursivos; um profissional que considere os processos de produção-compreensão do discurso relacionado diretamente à identidade sociocultural (SERRANI, 2005, p.18). Esse profissional deve estar apto a desenvolver um trabalho culturalmente sensível, capaz de construir (ou pelo menos estimular) um projeto educativo que promova a relação entre sujeitos de culturas diferentes sem reduzir ou subestimar a “cultura do outro”.

Somos conscientes do fato de que a promoção de uma educação linguística intercultural em um território com extensões continentais como o nosso não é tarefa fácil e envolve inúmeras questões além das discutidas aqui. Uma política linguística comprometida com uma educação linguística de qualidade deve levar em consideração as inúmeras especificidades regionais, o que justifica, ou não, a inserção do idioma espanhol ou de outros idiomas. Entre outras metas, essa política linguística deve estar comprometida também com a formação docente, já que planejar cursos, produzir materiais didáticos e preparar aulas que favoreçam a interculturalidade (algumas das responsabilidades da profissão) exige uma mudança nos cursos de formação de professores, pois, segundo Serrani (2005),

a formação de um docente de línguas como interculturalista requer capacitação para que ele não conceba seu objeto de ensino – a língua – como um mero instrumento a ser ‘dominado’ pelo aluno, segundo progressões de complexidade apenas morfossintática ou de apresentação de situações ‘comunicativas’ (2005, p.17).

A formação desse profissional (coordenador pedagógico, pesquisador/autor, docente) é,

segundo a autora, transdisciplinar, já que conjugar os pressupostos teóricos subjacentes ao ensino-aprendizagem de línguas a partir de uma pedagogia intercultural requer manejo de outras áreas do conhecimento, tais como ciências sociais, antropologia, etc.

O desenvolvimento da interculturalidade nos cursos de formação de professores de línguas deveria começar pela conscientização de que o mito do falante ideal já não se sustenta; o falante ideal, modelo nativo seguido e perseguido durante muito tempo e muitas horas-aula de LE, assemelha-se ao sujeito moderno, uno, nuclear, territorial e monolíngue, ou seja, incompatível com a fragmentação identitária do sujeito pós-moderno, transterritorial e multilíngue da contemporaneidade. Nosso desafio, nos cursos de Letras, é conciliar as competências necessárias para uma formação docente sólida que respeite as identidades híbridas e fragmentadas que frequentam nossas salas de aula.

Acreditamos que uma formação sólida que atenda as especificidades e características híbridas do contexto fronteiriço deve articular processos de formação, ação e pesquisa a partir de três perspectivas: (a) intercultural, (b) teórico-prática e (c) prático-reflexiva. A perspectiva intercultural ressignifica a concepção de “alta” e “baixa” cultura permitindo um olhar diferenciado para a língua-cultura materna e a língua-cultura meta e a construção de um terceiro espaço onde não há lugar para binarismos: falante nativo *versus* falante não nativo, brasileiro *versus* uruguaio; a perspectiva teórico-pedagógica propicia, incentiva e capacita para a transformação da informação (exterior ao sujeito e de ordem social) em conhecimento (integrado ao sujeito e de ordem pessoal) e sua consequente apropriação. Finalmente, a perspectiva prático-reflexiva promove análises e debates sobre pesquisas e trabalhos desenvolvidos na área, contribuindo a para formação crítica do futuro docente.

Adotar a perspectiva intercultural nos Cursos de Letras em contextos híbridos representa uma possibilidade de fortalecimento das competências requeridas para o reconhecimento, o respeito e a atenção às diferenças e à diversidade. Consequentemente, tal postura exige profundas transformações nas concepções de currículo dos cursos de formação docente, tais como o entendimento do impacto da globalização e da pós-modernidade nas relações sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) *Glossário de Termos da Linguística Aplicada*. 2008. (Online). Disponível em: <http://glossario.sala.org.br/> Acesso em 29/10/2013.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de Ensino; 10).

CANCLINI, N. G. *Todos nos hemos globalizado*. Revista de Occidente. Nº 294. Noviembre 2005.

p. 127-153.

_____. *Culturas híbridas*. Estrategias para entrar y salir de la modernidade. 5ª reimpressão. Buenos Aires: Paidós, 2012.

KRAMSCH, C. El privilegio del hablante intercultural. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Orgs.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Enfoques a través del teatro y la etnografía. Madrid: Cambridge University Press, 2001, p.23-37.

LIMA, D. O ensino da língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, D. (Org.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.179-189.

MOITA LOPES, L. C., A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L; GUERRA RAMOS, R. de C. (Org.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 29-57.

MOTTA-ROTH, D. *Nós e os outros: competências comunicativas interculturais no ensino de língua estrangeira*. Disponível em: <<http://www.w3.ufsm.br/desireemroth/curso/ccintercultural.pdf>>. Acesso em 10/07/2009.

OLIVERAS, À. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Estudios del choque cultural y los malentendidos. Madrid: Edinumen, 2000.

SALABERRI, M. S. Desarrollo de competencias múltiples en la realización de tareas. In: ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencias. Secretaría General de formación del profesorado. *Nuevas formas de aprendizaje en las lenguas extranjeras*. 2004, p.9-21.

SANTOS, E. M. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)*. Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. 440fls. Tese – doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

_____. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M.L.S. (Org.) *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, 2008, p.57-77.

_____. (org.) *Diálogos interculturais*. Ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

SERRANI, S. *Discurso e leitura na aula de língua*. Currículo, leitura, escrita. Campinas: Pontes, 2005.